



VOL. 17, Nº 2 (mayo-agosto. 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 24/11/2012

Fecha de aceptación 19/07/2013

PRÁCTICAS DEL LIDERAZGO ESCOLAR IMPLICADO EN LA PROMOCIÓN DE LA JUSTICIA SOCIAL: ESTUDIO DE UN CASO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

*School leadership practices involved with the promotion of Social
Justice: A Case Study in Secondary Education*



*Reyes Hernández-Castilla, Reyna Euán Ramírez y
Nina Hidalgo Farran*

Universidad Autónoma de Madrid

E-mail: reyes.hernandez@uam.es,

reyna.euan@estudiante.uam.es,

nina.hidalgo@estudiante.uam.es

Resumen:

La investigación ha demostrado que los directores y directoras de la escuela tienen un papel fundamental en la cultura del centro y en el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, desconocemos con precisión cuáles son las prácticas del líder que contribuyen a promover la Justicia Social y así revertir los procesos de consolidación de las desigualdades.

Desde una triple perspectiva conceptual de la Justicia Social basada en el reconocimiento, la redistribución y la representación, se ha realizado un amplio estudio¹ con la finalidad de comprender cómo son las prácticas de los líderes exitosos en contextos altamente heterogéneos y conocer el modo en el que influyen en la dinámica de los centros educativos. Para la realización de esta investigación en Institutos de Enseñanza Secundaria y colegios Primaria, se ha utilizado una metodología cualitativa, enfocada a comprender las características, los aspectos personales y las prácticas del líder; así como a indagar sobre los elementos organizativos vinculados a la cultura del centro. Recogemos aquí los resultados obtenidos a partir del estudio de un caso en el que se han analizado, con el software Atlas.Ti 6, las observaciones y las entrevistas focales realizadas. Las evidencias de la investigación han permitido comprender el potencial que ofrece una escuela

comprometida, con una visión compartida, en la que todos sus miembros construyen conscientemente una cultura que promueve la Justicia Social. Así mismo, se ha encontrado que el líder que trabaja por una escuela más justa ejerce un liderazgo pedagógico, con una visión de la escuela vinculada al contexto y las familias que lo conforman.

Palabras clave: Liderazgo, Justicia Social, Inclusión, Educación Secundaria.

Abstract:

Research has shown that the school principals influence the school culture and the student performance. However, we do not precisely know the leading practices that contribute to promote Social Justice and thus to reverse inequality consolidation processes.

From a three dimensional Social Justice perspective based on the recognition, redistribution and representation, an extensive study has been developed in order to understand the practices from successful leaders in highly heterogeneous contexts, and to know how to influence the school performance. To carry out this research in Secondary Schools and Primary Schools, a qualitative methodology was used, focused on the features and personal aspects of the leader, as well as organizational elements linked to the school culture. The paper presents the results obtained from a case study conducted in Secondary Education using focus interviews that were analysed with Atlas.ti software. The research has improved the understanding of the school commitment and with a shared vision, in which all members are consciously building a culture that promotes Social Justice. It also has been found that the principal that works towards a fairer school has a deep pedagogical leadership, with a view of the school linked to the context and the families that make it up.

Key Words: Leadership, Social Justice, Secondary Education, Inclusive Education.

1. Presentación y Justificación del problema¹

La sociedad se enfrenta en este nuevo siglo a unos retos sociales jamás conocidos. El desarrollo desigual, las fuertes crisis económicas presentes hacen que de nuevo se mire a la educación como un elemento decisivo. Aunque si bien es cierto que las ideologías neoliberales vuelven a plantear la educación como un gasto y no una inversión. Desde la investigación educativa se busca dar respuesta a preguntas sobre los modos de proceder para que la escuela contribuya a minorar las inequidades. Este estudio ha abordado el papel de la dirección educativa en relación con la diversidad y la inclusión, o de manera más explícita y más específica por las desigualdades de origen social y cultural. Por esta, y otras investigaciones afines, sabemos que reducir la discriminación y la exclusión de los estudiantes, con el fin que todos logren su plena participación y aprendizaje independientemente de su situación de partida o contexto de referencia, es la meta de una escuela socialmente justa. Sin embargo, un planteamiento centrado exclusivamente en la heterogeneidad de las aulas y de sus estudiantes, basado en sus capacidades y su motivación, resulta parcial. Por ello, retomar algunas reivindicaciones, como la diversidad, desde enfoques más amplios como el género, la diferencia cultural o una situación económica desfavorecida, parece especialmente oportuno y relevante.

El director o directora de la escuela, como líder reconocido, tiene un papel crítico en la construcción de una cultura que promociona procesos de mejora para que todos los estudiantes se desarrollen y aprendan al máximo de sus capacidades. Por ello, se han de llevar a cabo prácticas educativas desde una visión organizativa global; las cuales han de ser

¹ Investigación Financiada por el Ministerio de Educación, Ciencia e Innovación. I+D+i ref. EDU2010-18224, 2011.

abordadas y promovidas desde la dirección del centro educativo. Los líderes, en el ejercicio de sus funciones, tienen la posibilidad de adoptar medidas que faciliten la integración, la inclusión y la cohesión en la escuela. Ejercer de manera positiva esta influencia implica impulsar una cultura que apoyen prácticas que favorezcan la promoción de la Justicia Social (Hernández-Castilla y Murillo, 2012a). La acción educativa del centro ha de tener principios y valores que estén explícitos y orientados hacia este fin. Las diferencias en la sociedad tienden a perpetuarse. En muchos casos, se agudizan mediante las desigualdades educativas entre los estudiantes precisamente en aquellos que plantean mayores retos de aprendizaje frente al alumnado “privilegiado” que carece de tales dificultades (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández-Castilla, 2010). En este sentido, surgen cuestiones acerca de cuál es el papel de la dirección del centro educativo y cuáles han de ser sus prácticas para revertir los procesos de consolidación de las desigualdades.

En el contexto español se ha realizado un estudio que aborda el papel del liderazgo para promocionar la Justicia Social (Hernández-Castilla y Murillo, 2012b), entendido como un liderazgo exitoso en un contexto heterogéneo desfavorable. Lo que la investigación nos muestra es que los líderes que potencian la justicia se comportan de maneras específicas de modo que se pueden describir y caracterizar. En este artículo presentamos el caso de un Instituto de Educación Secundaria, dentro del marco de una investigación cuyo objetivo ha sido determinar las prácticas de los directores y directoras en Educación Secundaria y Primaria vinculadas a la consecución de una educación más justa. Se ha pretendido conocer cómo influyen en la dinámica de los centros educativos, para lo cual se ha utilizado una metodología cualitativa acorde con estos objetivos.

2. Marco teórico

Estudios empíricos realizados sobre las prácticas del liderazgo han contribuido a dar pautas sobre modelos y experiencias ligadas a la promoción de la una escuela más justa (Bolívar, 2012). La Justicia Social entendida como un concepto amplio, complejo y procesual; basándose en tres ideas eje: la redistribución, el reconocimiento y la representación (Murillo y Hernández-Castilla, 2011). La redistribución (Marx, 1906; Rawls, 1971; Dorwkin, 2000; Sen, 2010) planteada desde diferentes perspectivas: distribución de bienes primarios, de recursos y de capacidades. El reconocimiento (Collins, 1991; Cole, 2000; Irvine, 2003; Fraser, 2005) y el respeto a las personas, todas y cada una, en base a una relación justa dentro de la sociedad. Y, en tercer lugar, la representación (Miller, 1999; Bell, 1997; Harnett, 2001; Lee e Hipólito-Delgado, 2007) y participación en la toma de decisiones que afectan a la propia vida de las personas, es decir, asegurar que son capaces de tener una vida activa en igualdad de oportunidades de participación en la sociedad.

El papel del director/a es un elemento fundamental en la vida y la cultura de la escuela (Leithwood, Seashore-Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004; Robinson, Hohepay Lloyd, 2009, Murillo y Román, 2013). En su papel de líderes formales, sus prácticas fundamentan la vida de los centros educativos. Numerosos estudios han puesto de manifiesto la influencia en el día a día de la escuela pero también en aspectos tan específicos como el aprendizaje de los estudiantes (MacNeil, Cavanagh y Silox, 2003; Pont, Nusche y Moorman, 2008). Un líder que con sus prácticas contribuye a una escuela donde los estudiantes aprenden de manera integral más allá de lo que cabría esperar por su contexto sociocultural (Murillo 2007) y que promociona una visión justa de la sociedad y sus posibilidades de transformación (Murillo, Román y Hernández-Castilla, 2011).

La investigación ha mostrado que no existe un único modelo de liderazgo, lo que implica que no existen prácticas monolíticas o exclusivas de una dirección para la Justicia Social. Ni siquiera existe un tipo de liderazgo que suponga que éste se ajusta mejor y sea clave para promover la inclusión, la equidad y la justicia. La mejor aportación del líder es utilizar estrategias que sirvan para responder las necesidades del centro educativo y su contexto (Harris y Chapman, 2002; Kugelmass, 2003; Muijset al., 2007). Sin embargo, es factible describir prácticas que están directamente ligadas a la Justicia Social, a sus principios y sus formas de promoverla.

Esta investigación surge fundamentada en los estudios realizados sobre liderazgo y los aportes que deben proporcionar para la mejora de la calidad de los centros escolares (Murillo, 2006, López-Yañez, 2012). Ya desde la primera década del siglo, se han realizado investigaciones que han ido apuntando a diferentes modelos de liderazgo, ya clásicos, como el instructivo (Blase y Blase, 1998), que parten del movimiento de Eficacia Escolar; y también desde otra perspectiva está el liderazgo transformacional (Bass, 1998). Desde la línea de Mejora de la escuela se han abordado otros tipos de liderazgo como el Sistémico (Higham, Hopkins, y Matthews, 2009), el Sostenible (Hargreaves y Fink, 2006), para el Aprendizaje (McBeath y Dempster 2008), el Distribuido (Spillane, 2006), o el Inclusivo (Ryan, 2006b). Los diferentes estudios intentan dibujar que tipo de liderazgo es el más adecuado cuando la escuela cuenta con una gran diversidad de estudiantes y el modo de atender dicha diversidad. En el presente está planteado de qué modo estos tres ejes de la Justicia Social están presentes: la redistribución, el reconocimiento y la representación de toda la comunidad de manera que sean escuelas en y para la Justicia Social.

Desde la teoría de la Contingencia, y en las observaciones realizadas desde diferentes estudios empíricos, no parece posible definir un estilo de liderazgo ideal sino aquel que se ajusta a las necesidades de la escuela. Hopkins (2001) muestra que el liderazgo transformacional y el liderazgo para el aprendizaje son dos modelos que aparecen como válidos en contextos especialmente heterogéneos y, por tanto, que requieren de un planteamiento más valiente. En entornos más complejos y retadores, los líderes en las fases iniciales parecen adoptar al comienzo de su proceso estilos de gestión más autocráticos. Así mismo, la investigación muestra que una vez concluida esta fase de mejora para su prolongación en el tiempo, este liderazgo no es el más pertinente (Chapman, 2005; Muijset al., 2007). Para iniciar este proceso, se ha observado la transcendencia que tiene que sea asumido por toda la comunidad, de manera que sea un liderazgo distribuido, especialmente en sus fases posteriores para consolidar el cambio (Harris y Chapman, 2002).

De este modo, parece que no se distinguen tanto los estilos de liderazgo como las prácticas diarias de la escuela. En este sentido, está relacionado con unos valores e ideas fuerza vinculadas a la inclusión y la promoción de prácticas congruentes con el reconocimiento, la redistribución y el reconocimiento: la búsqueda del bien común, el respeto por las culturas de los estudiantes y sus familias y la dignidad de las personas. No hay que olvidar que este marco se refiere a prácticas vinculadas con la dinámica propia del centro en su conjunto y también sobre lo que ocurre en las aulas. El que los alumnos y alumnas aprendan es un objetivo fundamental para que logren alcanzar su máximo desarrollo y posibilidades de participación y toma decisiones sobre su propia vida. De este modo los estudiantes logran aprender en un contexto socialmente justo. Además, se puede señalar que los líderes de escuelas justas, en contextos vulnerables asumen riesgos, son intencionales, reflexivos, accesibles de manera que dedican tiempo a las relaciones personales (Villa, Thousand, Stainback y Stainback, 1992; Salisbury y McGregor, 2002, 2005, López-Yañez Sánchez-Moreno, 2012). El procedimiento del logro de una escuela más justa es importante.

Un liderazgo democrático es necesario, pero no necesariamente justo o equitativo. Es ineludible pero no suficiente, pues el "contenido" de las prácticas es relevante. Han de estar vinculadas a la dignidad de las personas, a su trabajo por el bien común, a la participación, no solo es un modo de gestionar el liderazgo, sino que es un contenido vinculado a los resultados y a los procesos.

Sus prácticas deben estar marcadas por algunas características como: A) Articular la visión de la escuela (Foster, 1989; Moore et al., 2002; Ainscow y Kugelmass, 2005; Ryan, 2006a); B) Poner en marcha actividades que favorezcan el desarrollo de los miembros de la comunidad escolar, especialmente, de los docentes (p.e. McColl-Kennedy y Anderson, 2002; Harris y Chapman, 2002); C) Promover una cultura escolar inclusiva con prácticas orientadas a desarrollar normas, actitudes y valores compartidos, en el marco de escuelas heterogéneas (Ainscow, 2001; Kugelmass, 2003; Ainscow y Kugelmass, 2005; Walker et al., 2005; Ryan, 2006b; Muijs et al., 2007); D) Orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje manteniendo su atención prioritaria en mejorar la enseñanza, las prácticas de clase y facilitar a los docentes para desarrollar mejor su proceso de enseñanza (Leithwood, 2005; Walker et al., 2005); E) Fomentar la creación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje potenciando el sentido de comunidad con estudiantes, los docentes y sus familias (Ainscow y Kugelmass, 2005; Ryan, 2006a F) Potenciar la colaboración entre la escuela y la familia (Harris y Chapman, 2002; Walker et al., 2005). En este sentido, mejorar la calidad de la educación pasa necesariamente por reforzar la equidad de las escuelas y su tarea y compromiso en conseguir una Justicia Social mayor.

Las investigaciones llevadas a cabo en Estados Unidos, Reino Unido, Australia y Países Nórdicos han aportado algunas ideas de cómo es el líder y qué estilo directivo debe asumir. Ello significa luchar contra cualquier tipo de discriminación por razón de género, clase social, etnia, lengua materna, nacionalidad o capacidad. Sin embargo, no son suficientes, las medidas de atención a la diversidad, sino que es necesario que la escuela adopte acciones para ello, de modo que genere "una cultura para la Justicia Social". En esa lógica, y tal como lo ha demostrado la investigación internacional, el papel de los líderes formales, directores y directoras, es esencial. En España hasta ahora no se habían abordado el tema desde la investigación con este marco teórico. Por lo que se ha realizado este estudio financiado y competitivo para conocer y profundizar en el papel del líder que promueve la Justicia Social.

3. Objetivos y Metodología

La línea de trabajos del grupo de investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE)², ahonda y trasciende algunos trabajos ya presentados por investigadores españoles (Murillo, Barrio y Pérez Albo, 1999; Murillo, 2007) así como otros de ámbito internacional (Waters, Marzano y McNulty, 2003; Leithwood y Riehl, 2005), los cuales nos han aportado datos empíricos que definen a los líderes exitosos que se encuentran en la base de esta investigación. Por otro lado, existe una amplia literatura sobre Justicia Social e Inclusión, más centrada en el ámbito del aula que en la escuela en su conjunto. La fusión de ambas perspectivas es de una enorme vigencia especialmente en el Reino Unido y Estados Unidos. El estudio de las prácticas de los directores y directoras que favorecen una escuela para la Justicia Social, son escasos aunque existen algunos en el ámbito de la educación inclusiva o intercultural (p.e. Cuevas, Díaz e Hidalgo, 2008; Navarro, 2008). A ellos hay que

² GICE Grupo de investigación Cambio Educativo para la Justicia Social-UAM. www.gice-uam.es

añadir algún reciente trabajo de revisión (González González, 2008, Murillo, Krichesky, Castro y Hernández-Castilla, 2010).

Los objetivos de esta investigación han consistido en:

1. Identificar directores y directoras de Educación Secundaria que potencien y consigan el desarrollo de todos sus estudiantes independientemente de las características sociales o personales.
2. Validar la adecuación de un modelo de liderazgo democrático para crear y potenciar escuelas para la Justicia Social.
3. Describir las prácticas que desarrollan los líderes para la Justicia Social.
4. Comprender la forma en que estos directores influyen en la comunidad escolar.

Con la finalidad de comprender cómo son las prácticas de los líderes exitosos en contextos heterogéneos se ha realizado un estudio de casos, enfocado tanto las características y aspectos personales, como organizativos y vinculados a la cultura del centro. Esta investigación ha llevado a cabo el estudio de cuatro directores/as prototípicos de centros públicos de la Comunidad de Madrid situados en entornos socio-económico desfavorecidos y la alta heterogeneidad cultural. Dos de ellos han sido de Educación Primaria y dos de Secundaria, dos grandes y dos centros pequeños. Presentamos el estudio de uno de los casos.

En la metodología cualitativa etnográfica se ha utilizado la observación como estrategia fundamental de recogida de información. Los participantes de este estudio han sido el equipo directivo, jefes/as de Departamento, profesores y profesoras, padres y madres del Instituto, estudiantes, y el propio director. Para ello se han utilizado diferentes técnicas e instrumentos de recogida de datos:

1. Observación no participante de los/las investigadores/as para recoger la dinámica del centro y su cultura.
2. Entrevistas semiestructuradas focales al Director, a los Jefes de Departamento y a los responsables de la Asociación de Madres y Padres.
3. Entrevista biográfico-narrativa al Director/a.
4. Grupos de discusión con las familias y con los estudiantes.
5. Análisis de documentos clave.

Se abordaron las siguientes categorías de análisis de las entrevistas:

- a. Características personales del director o directora.
- b. Sus prácticas de Reconocimiento, Redistribución y Representación:
 - Identificación y articulación de la visión de la escuela.
 - Desarrollo de las personas.
 - Fortalecimiento de una cultura inclusiva.
 - Atención a los procesos de enseñanza-aprendizaje.
 - Promoción de la colaboración entre la familia y la escuela.
- c. La cultura del centro.

d. Actitudes de las familias hacia el director o directora.

En el proceso de análisis se ha seguido el siguiente proceso: A) elaboración de sistemas abiertos de categorías que nos ha permitido segmentar las citas más relevantes. B) Elaboración de códigos tanto “en vivo”, como proveniente de un sistema de categorías previamente elaborados acorde con el marco teórico. C) Aplicación de los códigos y las familias a todos los documentos obtenidos en la investigación, de los cuales recogemos aquí los referentes a un caso y a las entrevistas focales realizadas. De modo que se ha seguido un sistema de codificación y elaboración de familias inductivo updown y bottonup. Es decir, deductivo e inductivo, a través del uso del software específico Atlas.ti. 6. que nos ha permitido una visión panorámica de los documentos, su análisis y la elaboración de mapas conceptuales para la construcción de la teoría.

Comenzamos este proceso de análisis a través del recuento de las palabras más frecuentes y relevantes presentes en todos los documentos. Para ello se utilizó una herramienta denominada wordcruncher, que nos permite analizar la saturación de determinados términos. Esta primera aproximación, nos ayuda a trabajar los textos para una posterior búsqueda contextualizada de las palabras no sólo más frecuentes sino de un contenido relevante desde las preguntas de investigación planteadas. A partir de ellas, se seleccionan las citas objeto de análisis. A continuación, y siguiendo este proceso inductivo, se han elaborado códigos “envivo” o textuales que nos ofrecen los matices que los y las participantes han dado a sus expresiones. Se construye así un primer listado de códigos emergentes de las propias entrevistas. Así mismo, se ha empleado otra estrategia complementaria de codificación, a través de códigos provenientes del marco teórico que nos han permitido contemplar y comprender las entrevistas desde esta visión epistemológica, deductiva. Este doble proceso, nos ha proporcionado una serie de códigos aplicados de manera sistemática a todas las entrevistas y materiales analizados. Una vez elaborado el procedimiento se ha llevado a cabo el análisis del contenido y la elaboración de familias de códigos con el objetivo de generar categorías superiores que fundamenten los resultados. A partir de esta fase, se ha utilizado una herramienta denominada Querytools, para generar una teoría más sólida a través del análisis de la concurrencia de determinados códigos y familias. Finalmente el trabajo se ha apoyado en un reflexión sobre lo observado y la discusión de la teoría a través de los mapas conceptuales elaborados que nos conducen a los resultados que a continuación presentamos.

4. Resultados del estudio

Los hallazgos encontrados en el análisis de las entrevistas realizadas en este caso, corresponden al estudio de las características, comportamientos y estilos de los líderes escolares que consiguen que todos los alumnos aprendan. En esta línea contamos con trabajos del propio grupo de investigación (Murillo, Barrio y Pérez Albo, 1999; Murillo, 2007; GonzálezGonzález, 2008, Murillo,Krichesky, Castro y Hernández-Castilla, 2010, Murillo y Hernández-Castilla, 2011) así como de otros investigadores (Waters, Marzano y McNulty, 2003; Leithwood yRiehl, 2005). Todo ello nos ha aportado conocimientos que definen a los líderes exitosos, o eficaces, que se encuentran en la base de esta investigación (Cuevas, Díaz e Hidalgo, 2008; Navarro, 2008) y alguna aproximación desde el campo de la Educación Inclusiva.

El director o directora comprometido e implicado en la promoción de la Justicia social:

4.1. Identifica y articula la visión de la escuela

La importancia del líder en la escuela en la consecución de una educación más justa queda en evidencia al analizar las prácticas educativas orientadas a la Justicia Social. La forma en que el director/a articule la visión de justicia en la escuela es un elemento esencial para comprender las iniciativas y actividad de su centro dirigidas a mejorar la calidad educativa.

Uno de los aspectos más relevantes al analizar un liderazgo para la Justicia Social es la visión que tiene del propio centro y cómo convierte ese ideal en acciones concretas para desarrollar una escuela para la Justicia Social. Tener una visión del modelo de centro educativo que se pretende conseguir permite articular acciones que dan coherencia a sus prácticas como líder.

En el instituto estudiado, la escuela se concibe como un espacio abierto a la sociedad, donde toda la comunidad educativa puede participar y aportar sus ideas. Las familias son asumidas como un elemento activo y propositivo, que participan en la elaboración de proyectos y actividades conjuntamente con la dirección, adquiriendo, por lo tanto, un papel relevante en las decisiones que se toman en él. En el instituto se pretende contribuir a que sus estudiantes sean ciudadanos comprometidos, y por ende, es un elemento mismo de la propia sociedad en la cual interactúa, y participan para que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean lo más justos posible.

Para poder llevar a cabo todas estas acciones, el líder asume que todos los miembros de la escuela son esenciales, haciéndolos partícipes activos del proceso de cambio. Así, favorece la creación de un clima de trabajo que nace del intercambio, el diálogo y la confianza básica para poder desarrollar una enseñanza lo más justa posible:

“Yo creo que aquí hay una muy buena relación. He dicho esto para añadir algo, porque el buen clima es fruto de otras cosas que tiene que ver con la apertura del centro. [...] Yo creo que eso no surge de la nada, sino que hay que diseñar y planificar acciones y maneras de trabajar que lleven a eso... (1:74)”.

La suma de los esfuerzos hacia un mismo ideal de escuela convierte el centro educativo en un movimiento mucho más amplio, donde todos sus miembros están implicados y se sienten parte activa del proceso. Esto conlleva la asunción de riesgos, la detección de nuevas oportunidades y la indagación sobre cuál es el camino para la mejora de la escuela. El director analiza la realidad en la que se encuentra inmersa su instituto y de ella extrae aquellos aspectos que lo pueden favorecer. De este modo, el líder asume riesgos como el camino para que la comunidad educativa con todos sus miembros aprendan activamente de las diferentes actividades. Las diferencias son una oportunidad de aprender, un reto.

“Hay un colectivo de alumnos y de familias que todavía no sé cómo tratarles adecuadamente y todavía estoy muy despistado sobre cómo conseguir mejoras con ellos. Y le doy un montón de vueltas, y he leído un montón de cosas y hablo mucho con mis amigos del secretariado que los tenemos aquí al lado y que trabajan aquí con nosotros” (2:27)

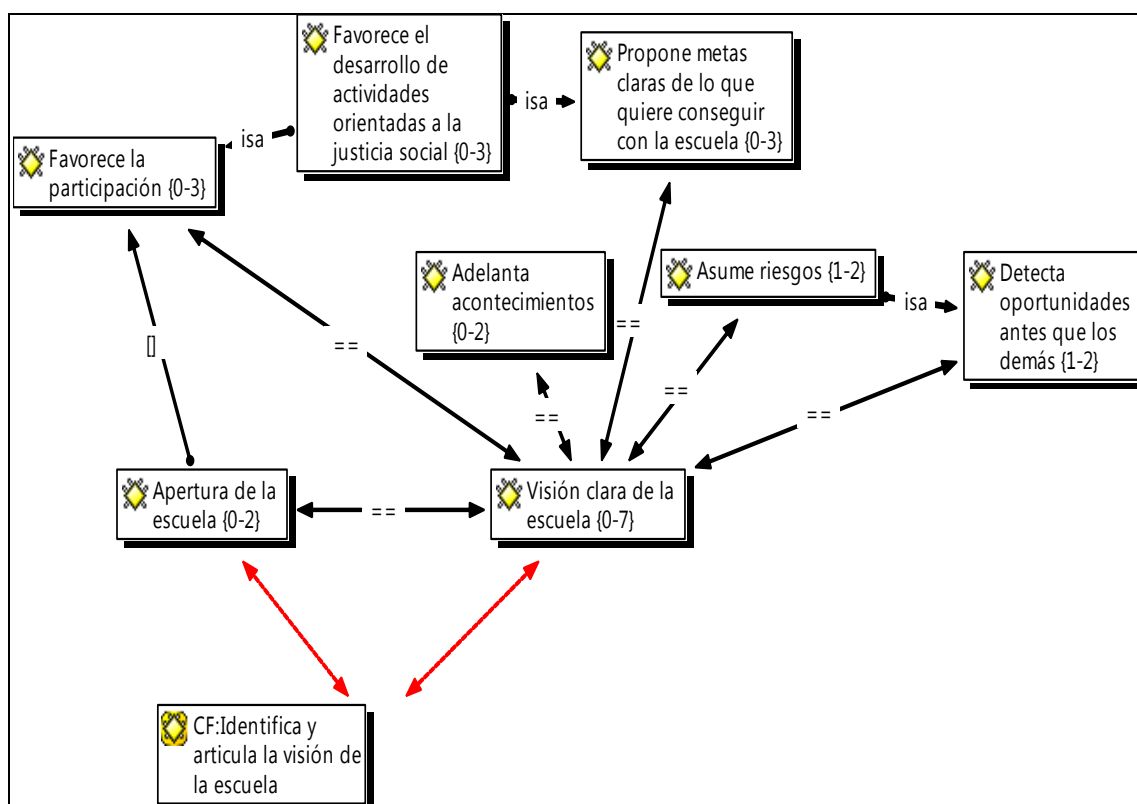
Tener como objetivo la consecución de una escuela más justa es una meta que la dirección se plantea en sus prácticas cotidianas, y que intenta transmitir a toda la comunidad educativa. Lo percibe como un ideal que guía las actividades educativas diarias del aula, así como acciones concretas o proyectos que puedan emprenderse. Plantear los objetivos y las metas orientadas a la Justicia Social. El hecho de tener un punto en el horizonte hacia donde debe dirigirse la escuela, configura un planteamiento común de mejora de todos sus miembros:

“Y yo creo que otra cosa importante de este centro, es que creo que la mayoría de los que trabajamos en él, cada uno en nuestro nivel, estamos intentando pensar siempre como lo podemos hacer mejor, y no nos conformamos y no nos dormimos en los laureles con las cosas ya conseguidas” (2:42)

Tal como muestra esta cita, la mejora constante del centro es labor de todos los miembros, que mueve y guía al instituto, otorgándole sentido a las prácticas educativas que en él se realizan y dando significado a la escuela justa que se pretende construir.

Una concepción clara del modelo de escuela que conjugue las metas y oportunidades supone que afronta los retos de manera que se convierte en un espacio abierto, en el que los miembros son participes de los debates y la toma de decisiones. Así, el líder ayuda a configurar una estructura más amplia y suficientemente flexible para asumir como un desafío diferentes situaciones de injusticia que puedan presentarse en la escuela, y mejorarlas con un proceso educativo adecuado.

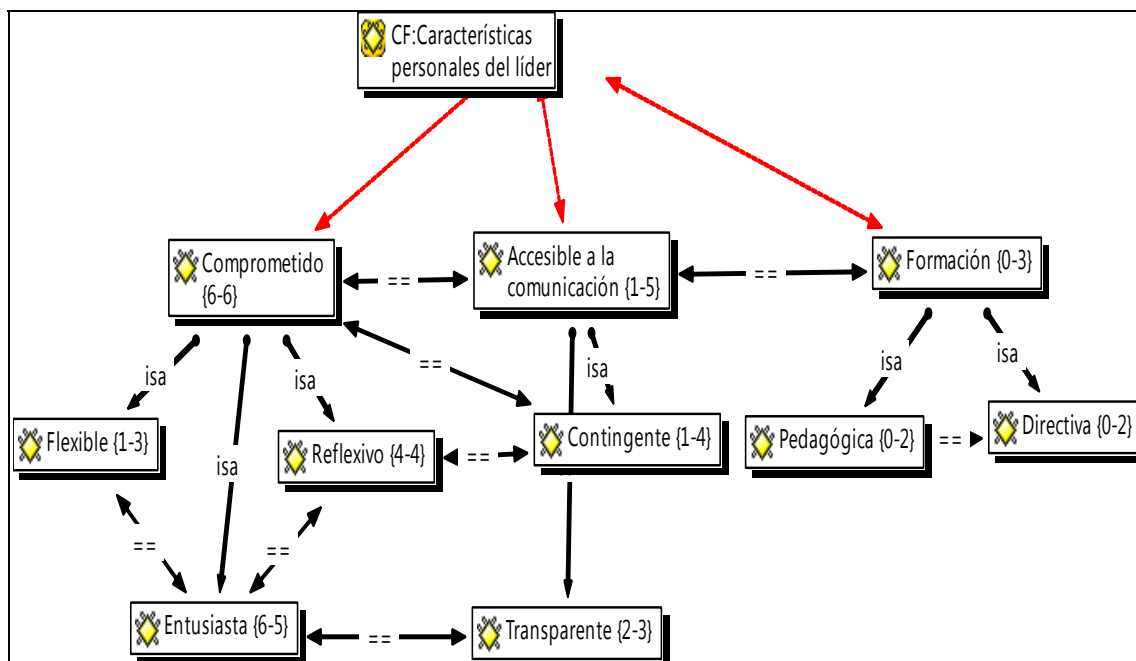
Gráfico 1: *Identifica y articula la visión de la escuela.* Fuente: *Elaboración propia.*



4.2. Características personales del líder

Las características personales del líder es un elemento clave para comprender su papel y cómo éstas influyen en el tipo de liderazgo ejercido en su escuela. En este estudio observamos que las actitudes, las concepciones y actuaciones del líder son esenciales para desarrollar un tipo de liderazgo orientado a la Justicia Social, pero también su modo de ser.

Gráfico 2: Características personales del líder. Fuente: Elaboración propia.



Este caso podríamos definirlo como un liderazgo político, entendido en un sentido amplio y generoso del término. La forma en que el propio líder se define, se percibe y se concibe está poderosamente ligado al modelo de escuela que se quiere conseguir y el tipo de liderazgo lleva a cabo. Así, a través de la investigación se ha comprobado que el compromiso por una educación de justa y de calidad es esencial en las prácticas cotidianas del director o directora. Los sucesos cotidianos sirven para reenfocar y dar sentido a las acciones en el centro educativo.

“Yo creo que en seguida nos dimos cuenta que la Educación para la Paz no era un tema solamente para celebrar días concretos. “El Día de la Paz”, “el Día de los Derechos Humanos”, sino que es importante en el día a día, cómo te relacionas tu en el centro y cómo resuelves tu los conflictos cotidianos con tus compañeros y con los chavales... Entonces lo que nos pusimos a trabajar enseguida fue con el tema de resolución de conflictos en el aula para ir construyendo herramientas para que los profesores supiéramos afrontar después episodios de disrupción en el aula de una manera alternativa que no fuera la expulsión, la confrontación..., sino de otra manera”. (3:7)

La capacidad de reflexión sobre la realidad cotidiana es un elemento presente en su práctica. A largo plazo influye positivamente en el compromiso que adopta con el centro. La reflexión contribuye al desarrollo de la escuela, reformulando qué cosas necesitan mejorar y cuales funcionan para mantenerse, construyendo paulatinamente a través del pensamiento activo del director un proceso educativo más justo.

El líder que favorece la justicia social siendo un miembro abierto y accesible a la comunicación con todos los agentes del centro escolar. Así, el líder está siempre dispuesto a recibir visitas o propuestas de profesores y de los departamentos. El instituto no es percibido

como una responsabilidad exclusiva del director/a sino de todos los miembros de la comunidad educativa. Por lo cual, todos tienen voz y voto en su construcción, siendo el director/a quien recoge las diferentes perspectivas para conjugarlas en acciones claras para la mejora del centro, favoreciendo la transparencia de las decisiones tomadas en la escuela:

“Yo creo que una cosa importante o buena de este centro es el afán que tenemos por la comunicación, porque todo el mundo se entere de las cosas que pasan, de lo que hacemos y en ese sentido buscamos la transparencia” (2:11)

La accesibilidad del líder implica la consecución de una actitud de apertura, donde todas las perspectivas son tenidas en cuenta y se intenta conjugar las propuestas o las actividades hacia aquello que sienten y viven todos los miembros del centro. El líder para la justicia social trabaja activamente en equipo, tomando las decisiones en todo momento de forma colegiada y mostrando una actitud comunicativa en todo momento, tanto de los procesos como de los acuerdos tomados. La comunicación con todos los miembros del centro y las decisiones suelen ser asumidas y compartidas por toda la Escuela. Esta dirección favorece la creación de una cultura de centro, en la que todos se sienten miembros y parte esencial, puesto que participan en la toma de decisiones y, por lo tanto, el rumbo de la escuela mediante asambleas sistemáticas.

La formación continua y su deseo de innovación permanente implica una forma de ejercer el liderazgo, pues considera que ésta es una premisa para poder desarrollar una tarea lo más ajustada y eficaz posible. El hecho de concebir el liderazgo como parte inherente de la actividad docente, como un profesor más que ayuda a coordinar y gestionar la escuela favorece un liderazgo orientado al aprendizaje del alumnado, un liderazgo pedagógico.

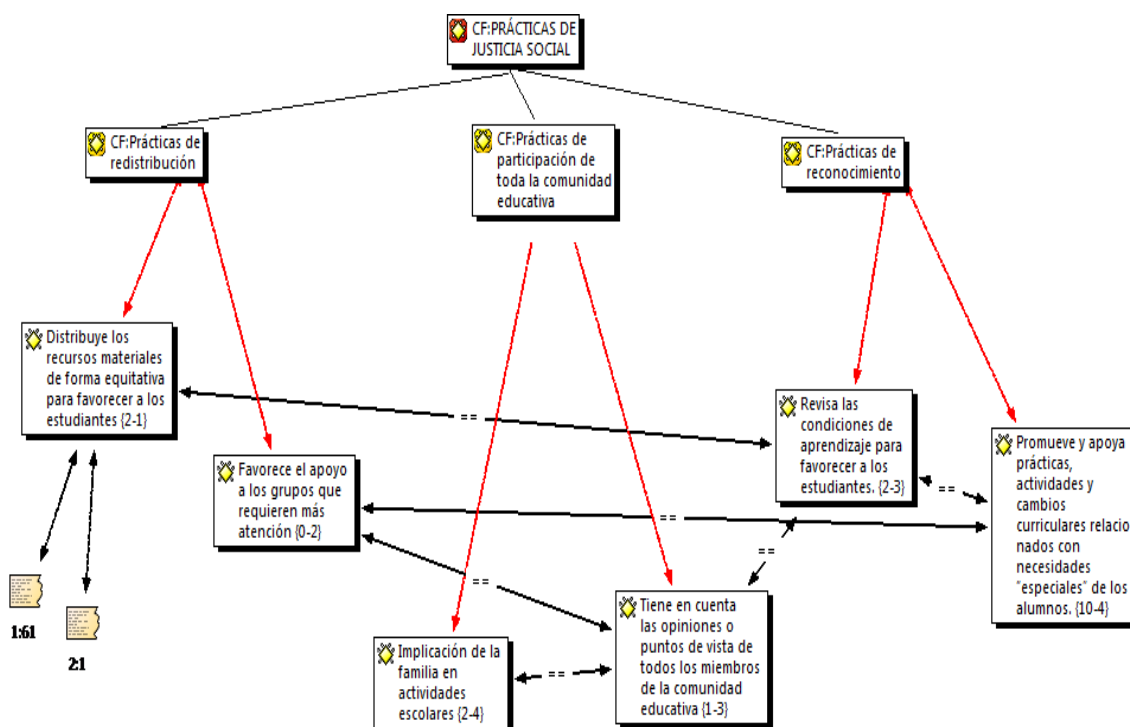
“No puede ser buen director, ni buen jefe de estudios alguien que no sea un buen profesor... Esa formación específica es importante, pero yo creo que en realidad toda la formación previa y posterior que tienes, que tenga que ver con lo educativo, especialmente con temas de organización, con temas de convivencia, y también con temas didácticos aunque quizás menos evidentemente, yo creo que te forma como director también...” (1:294)

El entusiasmo y optimismo del director o directora ante el valor de la educación, y de manera específica en su escuela, transmiten que el cambio escolar es posible, y que la justicia puede promoverse tanto en las aulas como en el conjunto del centro educativo. Un líder para la Justicia Social como el que presentamos en esta investigación, siente la escuela como propia, vive y se preocupa por las diferentes situaciones que se desarrollan tanto en el aula como en el conjunto y percibe la institución educativa como un espacio de mejora constante.

4.3. Prácticas de liderazgo para la Justicia Social

El papel de la dirección para eliminar las barreras que generan exclusión es extremadamente importante, y por ello se considera que tiene un peso fundamental para trabajar en y para la Justicia Social. En este sentido, el ejercicio requiere, como elementos fundamentales, acciones vinculadas a una serie de valores y principios que se traduzcan en prácticas de redistribución, de participación de toda la comunidad educativa y de reconocimiento de las diferentes culturas y sensibilidades. Estas prácticas se pueden observar en el siguiente mapa conceptual:

Gráfico 3. *Elementos de las prácticas de Justicia Social.* Fuente: *Elaboración propia.*



4.3.1. Prácticas de participación de toda la comunidad educativa.

Implicar a la comunidad educativa, en su conjunto, es una tarea que se promueve desde la dirección del centro. Más allá de la teoría, el liderazgo para la Justicia Social se remite a las prácticas donde la participación de la mayoría de sus miembros en un esfuerzo construido y compartido. La cultura escolar está vinculada a valores, actitudes y comportamientos de trabajo desarrollados en los diferentes grupos. Lograr la participación plena requiere un ambiente en la organización, dirigida a comprender y valorar a los individuos y trabajar para el bien de todos y cada uno de los estudiantes, pero también de la comunidad educativa en su totalidad.

“...La implicación del profesorado y la dirección, con propuestas continuamente nuevas cada año, continuamente revisando y además haciéndolo de una manera democrática. En general hay un apoyo importante del profesorado al equipo directivo, que se apoya, en los departamentos, en el claustro; y por supuesto en las familias...” (1:86)

De este modo, la participación y compromiso del profesorado en las diversas acciones que desarrolla el centro es clave. El claustro promueve actividades en el instituto, creándolas y dirigiendo proyectos por iniciativa propia con el respaldo de la dirección, que van desde actividades extraescolares ordinarias (deportivas, culturales y de ocio), al desarrollo de iniciativas relacionados con la convivencia como “alumnos mediadores”, “eco-escuelas”, hasta viajes fuera del España e intercambios con otros países.

El resultado de esta sensibilidad educativa ha desembocado en una novedosa práctica”, denominada “Hora-31”, que consiste en un programa de actividades extraescolares que vincula todas aquellas acciones que se llevan a cabo más allá de las 30 horas de clase y que engloba multitud de iniciativas como charlas, visitas a museos, cenas y salidas al teatro con asistencia de padres y madres de los estudiantes. Estas actividades se realizan casi todas las semanas y convierten al instituto en un centro cultural del barrio especialmente familiar.

La comunicación con las familias es una seña de identidad del centro. Una pieza clave consiste en las reuniones mensuales que el director sostiene con los padres y las madres. Se realizan el primer martes de cada mes con la intención de mantenerles informados del proceso que los estudiantes llevan en el centro, y sobre todo, para buscar alternativas de trabajo e integración de los estudiantes y sus familias como comunidad educativa. De este modo, equipo directivo, tutores y profesores también coordinan reuniones con padres y madres a fin de mantener un contacto directo.

“...las familias participan porque el equipo directivo y muchos profesores y profesoras se preocupa de reunirse con las familias, y de coordinarse con ellas... todo el profesorado se reúne al menos una vez al mes con las familias de su grupo y luego muchos tutores se reúnen frecuentemente con familias del alumnado, bastantes veces” (1:102)

De este modo, las voces presentadas y las actividades presenciadas, confirman que el líder influye sobre la cultura organizativa de la escuela a través de prácticas orientadas a desarrollar normas, actitudes, creencias y valores compartidos.

4.3.2 Prácticas de redistribución

Centrarse sólo en la idea de la redistribución de bienes y recursos materiales limita el sentido de Justicia Social tal y como lo entendemos. Es innegable que es un elemento base para lograrla. Sin embargo, la redistribución vista desde el punto de vista educativo es una concepción más abierta, por lo que ha sido considerada en este estudio mediante la observación de prácticas específicas capaces de potenciar un entorno educativo y social más justo.

Partiendo de la premisa de procurar siempre la búsqueda de la justicia más “restitutiva” y un diálogo para ir al fondo de los problemas, el director del centro manifiesta que busca mejorar las condiciones materiales del centro con el fin de favorecer el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes.

“El verano pasado pues hicimos esa obra con la cual hemos conseguido dos aulas bastante buenas más (...) el hecho de haber invertido dinero en vez de otras cosas, en dotar a las aulas de cañones, de proyección está dando unas posibilidades que no tienen en otros sitios y a mí me parece que eso es algo para enseñar y aprender en otros centros” (2:19).

La tendencia a priorizar los recursos en función de este criterio, es un reflejo más de la labor del directivo que busca construir condiciones de trabajo favorables para los estudiantes teniendo como base el fortalecer la educación pública como un espacio para todos. Bajo este enfoque de Justicia Social el líder mantiene su atención centrada en mejorar los aprendizajes y por ello el modo de enseñar. En ese sentido su labor se configura como promotor de prácticas, actividades y cambios curriculares relacionados con necesidades detectadas en el alumnado, reconociendo que el propósito es “tender hacia una escuela más inclusiva”.

“...Yo creo que otro rasgo importante es, que pretendemos, es procurar atender a todos los alumnos, independientemente de cuál sea su condición...cualquier organización que implique una segregación del alumnado por niveles curriculares, por más o menos competentes, ya chirría un poco...” (1:58)

Adaptaciones como los grupos especiales de “refuerzo curricular”, “diversificación curricular” y las “modalidades de compensatoria”, son una muestra de la revisión de las

condiciones del aprendizaje y el currículum. A estas adecuaciones se suman estrategias como los grupos “interactivos de aprendizaje” (chicos de 4º de la ESO que prestan ayuda a estudiantes de 2º), programa de “alumnos mediadores” o “alumnos ayudantes”, donde alumnos de 4º de la E.S.O. van a las clases de 1º y 2º, con los profesores que quieren y aceptan, para ayudar a sus compañeros en los trabajos grupales que los profesores preparan. Existen también programas como el denominado “Promociona”, “Qué quieres ser de mayor”, “Eco-escuelas” o el “Plan de acogida” que muestran una revisión de la pedagogía que se lleva a cabo en el centro y la organización del Instituto desde la perspectiva de aquellos para quienes no fue originariamente concebida la enseñanza obligatoria. La búsqueda de respuestas para las diferentes necesidades que presenta un alumnado altamente heterogéneo en contexto desfavorecido es una premisa esencial para la dirección del centro.

4.3.3 Prácticas de reconocimiento

El reconocimiento de las diferencias culturales es fruto de ser concebidas como una riqueza. El director hace suya la tarea de promover la inclusión desde la heterogeneidad haciendo, por ejemplo, la lista de niños de etnia gitana y estando presente en la Comisión de Coordinación Pedagógica cuando se planifica un grupo de atención a la diversidad. La razón que el líder argumenta para estas actividades es mezclar a los chicos en los grupos, generando clases expresamente heterogéneas, con todo tipo de alumnado. En definitiva, que no haya segregación.

“...Hacer bien los grupos lleva mucho tarea detrás, porque para empezar se realiza un trabajo de campo que ya venimos realizando todos los años y que estamos terminando en estas fechas, que consiste en la relación con los colegios de la zona, con los tutores de 6º de Primaria y con los directores de los colegios. Suele acompañarnos alguna profesora de Pedagogía Terapéutica para ya tomar notas de cada chaval... si conviene que esté acompañado por algún alumno porque trabajan bien juntos, o al revés... si tienen que estar en grupos separados, (...) si tienen dificultades en lo que sea, o si se puede tirar de ellos...” (1:90).

Actividades como “el Día del libro”, la “Celebración del Pueblo Gitano”, “el Día de la Mujer”, el “Año Nuevo Chino”, la organización de talleres, actividades complementarias de refuerzo, el grupo de mediación, alumnos ayudantes, la organización de la C.C.P. en comisiones (con una comisión de apoyo al estudio y otra de atención a la diversidad) son una muestra del respeto y promoción de la diferencia. Sumado a esto, existe una preocupación constante por brindar atención a los alumnos con mayores necesidades educativas, con todo lo que implica (evaluación de dificultades, disposición de recursos y organización de medidas). Entre las medidas, se destaca la práctica del “Refuerzo Educativo” en 1º y 2º de la E.S.O., las medidas de educación compensatoria y, por supuesto, la atención a alumnos con necesidades educativas especiales.

La dirección promueve, apoya y da aliento a estas medidas de atención a la heterogeneidad de su alumnado proporcionando un énfasis especial al cuidado de sus estudiantes y a la disminución de las barreras que obstaculizan y frenan la experiencia escolar de los sectores vulnerables.

5. Discusión y conclusiones

Retomando la idea de Murillo (2006), detrás de una buena escuela siempre hay un buen director o directora que la lidera, la cual ha orientado numerosas investigaciones con el objetivo de determinar cuáles son las características, los valores, las actitudes y las prácticas de los buenos directores. La investigación no marca un único estilo de liderazgo para la Justicia Social, por ello no sirven las visiones estáticas y unívocas acerca del liderazgo. Es la descripción de sus prácticas la que arroja una interesante luz sobre cómo lograr un liderazgo que promueva la Justicia Social. Este artículo presenta las conclusiones de la observación etnográfica de un caso en el que nos muestra un liderazgo político, fuertemente comprometido con su entorno, su barrio y su comunidad.

La investigación señala que un equipo directivo y docente cohesionado permite llevar a cabo acciones que se pueden orientar hacia prácticas que favorezcan una escuela más justa. Por ello, consensuar las actuaciones e iniciativas que se desarrollaran en el centro, implicando al alumnado y su apoyo, favorece el éxito de dichos planes y un liderazgo colaborativo (López-Yañez, 2012). Por otro lado, la comunicación fluida de todas las personas que conviven en el centro es un elemento imprescindible para lograr la cohesión necesaria para la construcción común de la escuela en que se sueña. Asimismo la participación e implicación de toda la comunidad educativa en la vida del centro conlleva la conquista y configuración de una escuela inclusiva.

Los resultados obtenidos sugieren seguir profundizando en el estudio sobre los líderes orientados a la Justicia Social, principalmente en lo referido a las repercusiones que afectan a los procesos de enseñanza-aprendizaje. La perspectiva del director o directora que trabaja por una escuela más justa necesariamente pasa a través de un elevado interés por lo pedagógico y por la dimensión "social". De esta manera, aquellos alumnos que pertenecen a alguna minoría cultural o lingüística, que presentan una discapacidad física o intelectual, o que provienen de contextos socio-económicos desfavorecidos, suelen tener mayores dificultades, no sólo en términos de los resultados académicos conseguidos, sino también en lo referente a la participación activa en la vida escolar. Como consecuencia, se agudizan las desigualdades educativas entre los estudiantes que plantean mayores retos de aprendizaje y el alumnado "privilegiado" que carece de tales dificultades (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández-Castilla, 2010) requieren un mayor esfuerzo y formación.

Por ello se plantea como necesario, favorecer el crecimiento y la formación de todos y todas en la comunidad escolar, quizá mediante la formación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje, donde quien lidera sea el primero/a en seguir aprendiendo y profundizando en su práctica. Dado que en este contexto, dar respuesta al derecho de recibir una educación de calidad se hace cada día más complejo, pero también más necesario, planteamientos y enfoques que hasta hace poco habían resultado satisfactorios, hoy se muestran inequitativos y, con ello, ineficaces. Así, frente a postulados que se centran en el trabajo del docente individual, del proceso de enseñanza y aprendizaje, cada día se reafirma la necesidad de un abordaje conjunto por parte de toda la escuela bajo los supuestos del trabajo colaborativo que promuevan procesos de enseñanza inclusivos. Y, con ello, se destaca el papel del liderazgo para conseguir una educación dirigida a la Justicia Social.

Si se busca una educación equitativa y de calidad, se ha de garantizar la plena participación y el desarrollo integral de los alumnos y alumnas, más allá de su clase social, de su género, cultura, orientación sexual, lengua materna o capacidad. Sin embargo, no basta con este deseo limitado a la escuela, sino que esta aspiración se amplía en el hecho de promover la transformación social para la consecución de una sociedad más justa (Murillo y Hernández-Castilla, 2011). En consecuencia, una escuela que trabaje en y para la Justicia

Social es aquella que lleva a la práctica los principios de redistribución, reconocimiento, participación y en la propia escuela, y además que promueva el desarrollo de una sociedad más justa. En ella el papel del equipo directivo es clave para lograr que todos trabajen en y para la Justicia Social, donde su actitud, sus palabras y hechos, es fundamental sentirse comprometido e implicado desde la escuela con la Justicia Social.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. y Kugelmass, J. (2005). Leading inclusive schools: a comparison of practices in three countries. *Journal of Research in Special Needs Education*, 4 (September- December), 3-12.
- Bass, B.M. (1998). *Transformational leadership*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Bell, L. A. (1997). Theoretical foundations for social justice education. En M. Adams, L. A. Bell y P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook* (pp. 3-15). Nueva York: Routledge.
- Blase, J. y Blase, J. (1998). *Handbook of instructional leadership: How really good principals promote teaching and learning*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Bolívar, A. (2012). Justicia Social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1 (1), 9-45.
- Capper, C. A., Theoharis, G. y Sebastian, J. (2006). Toward a framework for preparing educational leaders for social justice. *International Journal of Educational Administration*, 44 (septiembre-diciembre), 209-224.
- Chapman, C. (2005). Leadership in Schools facing Challenging Circumstances. *London Review of Education*, 2 (mayo-agosto), 95-108.
- Cole, M. (Ed.). (2000). *Education, equality and human rights: Issues of gender, 'race,' sexuality, special needs and social class*. Londres: Routledge/Falmer Press.
- Collins, H. (1991). *Fighting words: Black women and the search for justice*. Nueva York: Routledge.
- Dworkin, R. (2000). *Sovereign Virtue: The Theory and Practice of Equality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fraser, Nancy (2005). Reframing Justice in a Globalizing World, *New Left Review* 36: 69-88.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts. *International Electronic Journal for Leadership in Learning (IEJLL)*, 6 (octubre).
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hartnett, D. (2001). The history of justice. Paper presented at the *Social Justice Forum*, Loyola University, Chicago.
- Hernández-Castilla, R. (2013) ¿Una escuela en crisis? La investigación comprometida con la Educación y la Justicia Social. *Organización y Gestión Educativa*. 4 (jul), 40-45.
- Hernández-Castilla, R. y Murillo, F.J. (2012a). School leaders practices for Social Justice. Paper EERA. ECER *European Conference on Educational Research*. Cádiz.
- Hernández-Castilla, R. y Murillo, F.J. (2012b). Schools for social justice and citizenship. Paper presentado en *CiCe Conference*. York. U.K.
- Higham, R., Hopkins, D. y Matthews, P. (2009). *System Leadership in practice*. Milton Keynes: Open University Press.

- Hopkins, D. (2001). *Meeting the challenge: An improvement guide for schools facing challenging circumstances*. London: DFES.
- Irvine, J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. Nueva York: Teachers College Press.
- Kugelmass, J. y Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: a comparison of international practices. *Journal of Research in Special Education Needs*, 4 (septiembre- diciembre), 133-141.
- Kugelmass, J.W. (2003). *Inclusive Leadership; Leadership for Inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Lee, C.C. e Hipolito - Delgado, C. (2007). Counselors as agents of social justice. In C.C. Lee (Ed.). *Counseling for Social Justice*, (p. 13-38). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Leithwood, K. y Riehl, C. (2005). *What do we already know about educational leadership? En W. Firestone y C. Riehl (Eds.), A new agenda for research in educational leadership*. New York: Teacher College Press.
- López-Yáñez, J., Sánchez-Moreno, M. (2012). Levers for sustainable improvement of Spanish Schools in Challenging Context. *Journal of Educational Change*. 14 (2), 203-232.
- MacBeath, J. y Dempster, N. (Eds.) (2008). *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice*. London: Routledge.
- McColl-Kennedy, J.R. y Anderson, R.D. (2002). Impact of Leadership Style and Emotions on Subordinate Performance. *The Leadership Quarterly* (Special Issue on Leadership Style and Emotions), 13(noviembre-diciembre), 545-559.
- Macneil, N., Cavanagh, R.F. y Silox, S. (2003). Pedagogic principal leadership. *Management in Education*, 17 (octubre-diciembre), 14-17.
- Marx, K. (1906). *Capital. A Critique of Political Economy*, New York: The Modern Library.
- Miller, D. (1999). *Principles of Social Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Muijs, D., Ainscow, M., Dyson, A., Raffo, C., Goldrick, S., Kerr, K., Lennie, C y Miles, S. (2007). *Every Child Matters. Leading under pressure: leadership for social inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Murillo, F. J. Barrio, R y Pérez-Albo, M.J. (199) *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: CIDE.
- Murillo, F.J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (octubre-diciembre), 11-24. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>
- Murillo, F.J. (Coord.) (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Aportaciones de la Mejora y la Eficacia Escolar para la prevención del fracaso. *Organización y Gestión Educativa* (septiembre - octubre), 16-20.
- Murillo, F.J., Krichesky, G., Castro, A y Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo para la Inclusión y la Justicia Social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (enero - junio), 169-186. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>
- Murillo, F. J. y Román, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, 361, 141-170.
- Navarro, M. J. (2008). La dirección escolar ante el reto de la diversidad. *Revista de Educación*, 347, 319-341.

- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Mejorar el liderazgo escolar*. París: OCDE.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press [traducción al español (1978). Teoría de la Justicia. México: FCE].
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. New Zealand: Ministry of Education.
- Ryan, J. (2003). *Leading diverse schools*. New York: Kluwer.
- Ryan, J. (2006a). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 3-17.
- Ryan, J. (2006b). *Inclusive leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Salisbury, C. y McGregor, G. (2002). The administrative climate and context of inclusive elementary schools. *Council for Exceptional Children*, 68 (2), 259-274.
- Salisbury, C. y McGregor, G. (2005). *Principals of Inclusive Schools*. Tempe, AR: National Institute for Urban School Improvement.
- Sen, A. (2010). *La Idea de la Justicia*. Madrid: Taurus.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed Leadership*. London: Jossey-Bass.
- Villa, R., Thousand, J., Stainback, W. y Stainback, S. (1992). *Restructuring for Caring and Effective Education: An Administrative Guide to Creating Heterogeneous Schools*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Walker, A., Dimmock, C., Stevenson, H., Bignold, B., Shah, S. y Middlewood, D. (2005). *Effective Leadership in Multi-Ethnic Schools*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Waters, T., Marzano, R.J. y McNulty, B. (2003). *What 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement*. Colorado: McREL.